

《研究ノート》

保育環境評価スケール(ECERS)の保育現場への導入 —— 評価を改善に結びつける、実践知の言語化のツールとして ——

埋 橋 玲 子・岡 部 祐 輝ⁱ⁾

1 はじめに

海外では、保育の質を測定するスケールを使用した研究について多くの蓄積がある。近年は日本においても、保育の質を数値化する手段として、保育環境などを評価するスケールの使用が見受けられるようになった。

妥当性・信頼性に足るスケールを独自に開発することには多くの困難が伴うこともあり、海外で開発されたスケールが翻訳されて複数使われているという状況がある(埋橋2018)。ここに列举すると、『保育環境評価スケール①幼児版』、『同②乳児版』、『新・保育環境評価スケール①3歳以上』、『同②0・1・2歳』(以上4冊についてはいずれもハームス他著、埋橋訳、法律文化社発行)、『新・保育環境評価スケール③考える力』(ジラージ他著、平林・埋橋訳、法律文化社発行)、『「保育プロセスの質」評価スケール』(シラージ他著、秋田・淀川訳、明石書店発行)、『体を動かす遊びのための環境評価スケール』(シラージ、アーチャー著、秋田監訳、明石書店発行)である。

これらスケールのうち表題の「保育環境評価スケール」とは、アメリカでハームスらにより開発された、保育環境の質を測定するスケールを意味している。3～5歳の集団保育の質を測定する ECERS(原題: *Early Childhood Environment Rating Scale*)をはじめとし、同じ著者らによる3歳未満児の集団保育の質を測定する ITERS(原題: *Infant and Toddler Environment Rating Scale*)、家庭的保育の質を測定する FCCERS(原題: *Family Child Care Environment Rating Scale*)、学童保育の質を測定する SACERS(原題: *School-Aged Care Environment Rating Scale*)の4種類のスケールがある。いずれも1980～90年代に開発されその後改訂を重ねた。以下、本稿で取り上げる保育環境評価スケールは、ECERSの改訂版 ECERS-R(1998)と、さらに改訂された ECERS-3(2015)である。

ECERS, ITERS については、海外において広く大規模調査に使用され、秋田・佐川(2011)により「国際的に広く利用されている ECERS/ECERS-R を使えば信頼性・妥当性が高く、国や地域ごとの比較がしやすいという利点がある。また数量的データは、保育政策を決定したり方向付けたりする際の根拠となる説得性の高さという有用性をもつ。行政水準のマクロレベルでの保育の質向上のための議論には、説得力を持った強力なツールである」と評された。その一方で「数量的評価では、基準項目を達成した理由/達成できなかった理由までは把握できないため、質の評価が実践の改善に結びつくことは難しい」としている。また、野口(2009)により、質を数値で表すことについて「日本の保育文化においては観察者の数値による評定に抵抗

感を持たれるおそれがあること、保育者の自律的な専門性や実践知に基づくものとは異なる」と指摘されている。

だが、2004年に ECERS および ITERS を翻訳し、以後それらを用いて現職者による評価実習を10数年継続してきた筆者は、これらの見解に異を唱えたい。スケールを使用した保育者は、当初は「評価」「数値化」に抵抗感を覚えるが、スケールという枠組みの下に共通の視点を持ち、評点の根拠を話し合うことを重ねていくと抵抗感を払拭していく。その結果、保育者自身の「保育を見る目」が養われ、スケールの項目や指標の内容を自らの保育実践を改善する手がかりとしていくようになる。実際に保育の改善につながる事例が多く見られ、保育者が評価指標によって自らの実践知を言語化するようになることも多く観察された。

本稿では、『保育環境評価スケール』を用いて保育の質の改善に役立てた事例である、幼稚園型認定こども園高槻双葉幼稚園の数年にわたる取り組みを示す。それにより、スケールの使用が保育の質の向上につながった道筋を示すことを目的とする。

2 『保育環境評価スケール』(ECERS)について

(1) 概 要

前項で述べたように、本稿では4種類の保育環境評価スケールのうち、ECERSの実践について取り上げている。ECERSの初版は1980年に発行され、その後1998年に改訂版のECERS-Rが発行された。いずれも自己評価、監査、あるいは査察のツールとして信頼度が高く、アメリカ全土にわたり数多くの調査研究、あるいは保育の質のモニターや保育従事者のトレーニングなどの使用実績が蓄積されている。現在ではアメリカにとどまらず英語圏の国々、ヨーロッパ、アジア、南米に至るまで20か国以上で使用されている。

ECERSは、保育の質を物的・人的保育環境のあり方に求め、安全性の確保から情緒的安定、言語・社会・認知的発達の保障に至るまでの、広範囲にわたる視点から測定しようとする尺度である。アメリカの保育関係の研究者、専門職、実践者で組織される団体NAEYC(=National Association of Early Years Education)の提唱する「発達にふさわしい実践(DAP=Developmentally Appropriate Practice)」を理論的ベースとしている。

ECERSは改訂を重ね、現在アメリカではECERS-Rと2015年発行のECERS-3が使われている。日本では埋橋が2017年にECERS-3を訳出・出版し、今後日本では著作権の関係でこちらが使用されていくことになる。

(2) 内 容

ECERS-3は、形式としては「空間と家具」、「養護」、「言葉と文字」、「活動」、「相互関係」、「保育の構造」という6つのサブスケールに分類された35項目につき、各項目に含まれる10前後の指標の内容に基づいて判定し、その結果を7段階(1～7点)で数値化するものである。以下、6つのサブスケール(SSと省略)とそれぞれの項目(○の数字で示す)を以下に示す：

- ・ SS1 空間と家具 ①室内空間 ②養護・遊び・学びのための空間 ③遊びと学びのための室内構成 ④ひとりまたはふたりのための空間 ⑤子どもに関係する展示 ⑥粗大運動遊び

の空間 ⑦粗大運動遊びの設備・用具

- ・ SS2 養護 ⑧食事/間食 ⑨排泄 ⑩保健衛生 ⑪安全
- ・ SS3 言葉と文字 ⑫語彙の拡大 ⑬言葉の使用の促進 ⑭保育者による絵本の使用 ⑮絵本に親しむ環境 ⑯印刷(書かれた)文字に親しむ環境
- ・ SS4 活動 ⑰微細運動 ⑱造形 ⑲音楽/リズム ⑳積み木 ㉑ごっこ(見立て・つもり・ふり・役割)遊び ㉒自然/科学 ㉓遊びの中の算数 ㉔日常生活の中の算数 ㉕数字の経験 ㉖多様性の受容 ㉗ ICT の適切な使用
- ・ SS5 相互関係 ㉘粗大運動の見守り ㉙個別的な関わり ㉚保育者と子どもの相互関係 ㉛子どもどうしの関係 ㉜望ましい態度・習慣の育成
- ・ SS6 保育の構造 ㉝移行時間と待ち時間 ㉞自由遊び ㉟遊びと学びのクラス集団活動

(3) 評定方式

3時間程度、対象となるクラスの保育を観察し、前述の35の各項目に含まれる10前後の指標について、質の低いレベルから順に、指標で示された内容が観察されるかどうかについて「はい」または「いいえ」で判断する。所定の手続きに従い、各項目について1点から7点の範囲で評点を定めるのである。点数の意味は「1点＝不適切」、「3点＝最低限」、「5点＝よい」、「7点＝とてもよい」であるが、中間点として2点、4点、6点となる場合もある。全項目の平均点が5点を上回れば、「質の高い」保育であるとみなす。評価項目の例を表1に示す。

表1 項目3 遊びと学びのための室内構成

「不適切」	1.1 ほとんどの遊びの場は混雑してうまく遊びが発展しない。
	1.2 保育室内に子どもが自由に使えるように整えられた遊具/教材がほとんどない。
	1.3 子どもが遊んでいるときに保育者が見守り適切に援助することがとても困難である。
	1.4 特別な配慮を要する障がいのある子どもが遊べる場がない。無回答可
「最低限」	3.1 少なくとも2か所の、遊具/教材に応じて異なる遊びの場があり、共通の広さがある。
	3.2 少なくとも条件が整った3つの活動センターがある。
	3.3 保育者は最低限の見守りと援助ができる。
	3.4 特別な配慮を要する障がいのある子どもが遊べる場がある。無回答可
「よい」	5.1 遊びの場は区分されていて、通常、遊びが妨げられない。
	5.2 少なくとも条件が整った5つの活動センターがあり、それにはくつろぎの場が含まれ、くつろぎの場は動きの多い遊びから守られている。
	5.3 保育者はほとんど常にすべての子どもを視野に入れ、適切に見守る。
	5.4 特別な配慮を要する障がいのある子どもが室内のどこでも遊べる。無回答可
「とてもよい」	7.1 静かな遊びと動きの多い遊びの場は、家具で仕切られるのではなく、場所が離れている。
	7.2 どの遊びの場も遊具/教材、設備等が便利にしつらえてある。
	7.3 より広いスペースが必要になるセンターは、遊びのタイプや参加する子どもの数に応じた広さがある。

3 大阪府私立幼稚園連盟教育研究所23次プロジェクト

スケールを用いて保育の質の評価が質の改善につながった例として、大阪府私立幼稚園連盟研究所による研究プロジェクトを紹介しておく。同研究所では、1～数年単位で連盟加入園の

教員による研究プロジェクトを実施しており、研究者がアドバイザーとして関与する。2013年度第23次プロジェクトのテーマは「保育の評価と質の向上」であり、内容はECERSについての事例研究と評価実習で、筆者がアドバイザーとして指導に当たった。なお、当時はECERS-R(『保育環境評価スケール①幼児版』)を使用している。

プロジェクト期間前半に筆者が『保育環境評価スケール①幼児版』をテキストにスケールの考え方を講義した。後半は参加者がスケールの特定の項目を選び、自園での当該項目に焦点づけた実践例を報告し、相互に検討を行った。講義に並行して、実際に7園での評価実習が行われた。

プロジェクトの成果は冊子にまとめられたが、参加者の振り返りの中に大きく2つの気づきが見受けられた。一つは環境を変えることで子どもが変わり、保育が変わりそれが自分の喜びになるということ、もう一つは「評価」とは、する側からされる側への一方通行ではなく、相互交流であるということである。

前者の気づきを示すものとして、プロジェクトの成果をまとめた冊子の中で、一人の幼稚園教師は次のように述べている(大阪府私立幼稚園連盟教育研究所2014)：

…スケールに記されている観点はもちろん、そこにはないことも物を増やしたり、環境をかえてみたりしたことで、子どもの姿は変わり、遊び方にも変化が見られた。自分が工夫したことでそこまでの変化があることに驚き、うれしかった。スケールの観点を通して、子どもをよく見て、今の時期、子どもたちの姿には何が必要か、日々考えるようにもなった。また、普段の保育の中で、何気ないことも、改めて評価の観点にあることに気づいた。その反面、全然できていなかったことや、気づいていない点多かったので、反省、振り返りにもなった。評価の観点を通して、新たな気づきになり、そこからさらに自園の良さや、新たな課題を見つけるものともなった。(S幼稚園教諭による記述)

後者の気づきは、次のような経緯から生まれた。本プロジェクトでは連盟加入園の協力を得て7園での評価実習を行った。午前中に評価観察を行い、午後に参加者の評点をもとに話し合いを行う。この評価観察に参加することで、「評価する」側と「評価される」側の両方を経験することになった。

「評価する」立場では、次のように述べられている(前出)：

…保育を点数化することに、戸惑いもありましたが、実際スケールのスコアをつける体験をさせていただいて、少しイメージが変わったように思います。

点数そのものにこだわることなく、出た点数を元に、足りない部分を補っていくことで、保育の向上につながります。また、広い観点から、保育を見つめることができました。

プロジェクトチームでは実施園に伺い、スコアをつける体験をしましたが、時間内に全てのスコアをつけることができませんでした。しかし、複数人でそれぞれにスコアをつけて、その後、すり合わせをする時間が設けられていましたので、できなかった部分は他の

先生がつけられたスコアで振り返りをし、意見を出し合い、合意点を出していくので、安心して取り組むことができました。(K幼稚園教諭による記述)

「評価される」立場では、次のように述べられた(前出)：

…自園の公開保育には、埋橋先生を含め、3名の方に評価スケールの評点をつけて頂きました。スケールをつけて感じたことは、普段生活している上で当たり前のように過ごしていることも、他園の先生方に見て頂くことで違った視点でのご意見をいただくことができたということです。

スケールを用いることで、自園の良い所、今後の課題点が明確にわかり、これからどのように保育を向上していったら良いのかを考えていくことができました。スケールをつけて頂いてから、その時に室内環境の中で評価が低かったところをどのように充実させていくかということを考え、ソファを置いたり多国籍の人形を用意したりしました。子どもの遊びや過ごし方に変化が見られたので、より良い保育を行えるように見直していきたいと思いました。(T幼稚園教諭による記述)

以上の記述に見られるように、「評価」とは、する側とされる側の両方を経験することで、その意味するところが理解されるのである。その経験が、点数にこだわるというよりも、低い点数のところを改善して高い点数となるように具体的に保育を変えていく意欲につながっていく。次項ではそのような実践例を示す。

4 高槻双葉幼稚園における事例

(1) 保育環境評価スケールとの出会い

前項の大阪府私立幼稚園連盟教育研究所第23次研究プロジェクト「保育環境評価スケール」に当該園の教員が参加したことが、園と保育環境評価スケール(以下、スケール)の出会いであった。評価指標の理解、スケールを用いての評価実習、スケールをもとにして質向上に向けた環境構成の取り組みなどを学ぶ中で、参加した教員のスケールについての理解が深まり、その理解を段階的にその他の教員と共有していった。

(2) 実践の状況

1) 園の概要と状況

当該園は大阪府高槻市南部に位置し、阪急高槻市駅より徒歩20分程度の距離の住宅地域にある。昭和42年に学校法人の幼稚園として開園し、地域に根差す保育を大切にしてきた。平成27年度に小規模保育事業「キッズルームふたば」(0歳児～2歳児・19名定員)を開始した。

平成29年度より幼稚園型認定こども園(3歳児～5歳児)となり、現在の定員は1号認定270名、2号認定60名の計330名である。子ども園への移行に伴い職員数が増加し、平成30年4月現在、13学級13担任教諭に加え、担任外教諭が正規職員で11名在籍している。

幼稚園型認定こども園として、開園時間は7時30分～18時30分までの計11時間である。主に共働き家庭からの2号認定児は、早くは7時30分から登園し、いったん2号認定児及び1号認定児預かり保育の保育室で過ごし、8時30分頃より子どもが所属する学年・クラスに移動し、14時まで1号認定児とともに保育を受ける。1号認定児の保育時間は、8時30分～おおむね14時である。2号認定児と預かり保育を利用する1号認定児は、おおそ14時以降、2号認定児及び1号認定児預かりクラスに移動して降園まで過ごす。子どもが順次降園した後、18時30分に閉園する。

1日を通しての保育の質の担保と向上、保育室環境の研究、園庭環境の充実、子育て支援に特に力を入れて取り組んでいる。

2) スケールを取り入れたことによる子どもと保育に現れた変化

前述の通り、スケールには「空間と家具」、「養護」、「言葉と文字」、「活動」、「相互関係」、「保育の構造」という6つのサブスケールがあり、それを支える35個の項目が存在する。各項目に含まれる要素が指標という形でブレイクダウンされている。以下、サブスケールと項目、指標に沿って環境を変えていき、効果の上がった事例を挙げる。

事例1. 〈SS1・空間と家具/項目2：養護・遊び・学びのための家具/指標3.4：子どもが遊んでいるときに使える柔らかい家具が少なくとも2つある〉への注目

◎注目の理由

保育室内にコーナーを設けていくプロセスで、子どもたちが進んで活動をする「動」のコーナーが多くなり、それに伴う物音や声が大きくなり、絵本コーナー付近でも騒々しい場面が見られるようになった。そこで、「落ち着いた環境で遊ぶコーナーはいかに設けたらよいのか」という問題意識が生まれた。

◎環境を変えた点

絵本コーナーを保育室奥の2階構造の木製建具の2階部分に移し、床にラグを敷きクッションや座椅子などを置いた(写真1)。さらに、本の表表紙を入り口側に向け、季節や時期に応じて本の種類を変え、先生の「おすすめの本」として展示した。

◎子どもに見られた変化

子どもたちのにとって他のコーナーと違う、「隠れ部屋」のような雰囲気が楽しめるということで、関心を持つ子どもが増えた。周囲の「動」のコーナーと場所を離れたことで、「静」の時間を確保できる絵本コーナーとして場を確保することができ、落ち着いて絵本を読む雰囲気が生まれた。

加えて、このスペースでのルール(制限人数・読み方など)をあらかじめ定めることで、積極的



写真1 絵本コーナー

にルールを守ろうとする姿も現れてきた。また制限人数を子どもたちが意識することが日常生活の中の算数的活動につながり、「自分を含めて〇〇人目」という発言も自然に生まれてきた。

事例2. 〈SS3・言葉と文字/項目16：印刷(書かれた)文字に親しむ環境/指標 5.3 保育者は子どもが言ったことを書き留めたり、進んだ子どもには自分で書くように促したりする〉への注目

◎注目の理由

年長児の指導計画には、クラスで何か生き物を飼育するという活動がある。これまでの例では保育者主導となりがちで、子どもは次第に当初の関心を失っていき、生き物の世話も保育者が大部分を担うようになってしまっていた。生き物についての掲示も保育者がしていた。生命に関心を持つ、生命を大切にするなど、活動のねらいが達成されにくい状況があった。

保育者のこのような経験に鑑み、この指標に注目し、生き物がクラスにやってきた時の気持ちが増えたいような工夫ができるのではないかと考えた。

◎環境を変えた点

何を飼育するかクラスで話し合いがもたれ、金魚に決まり、園長先生にお願いに行き、購入してもらうことになった。金魚がクラスにやってきた時の第一印象、新鮮な気持ちを子どもの言葉で付箋に書き(写真2)、それを子どもの見える高さに掲示した。

◎子どもに見られた変化

金魚がいることに慣れてしまい、飼育の責任感が薄れてきた時に、飼育開始時の気持ちに立ち返るときにこの掲示を保育者が活用する場面が見られた。子どもの目の高さに掲示をすることで、活動や振り返りの際に、子ども自身で作った掲示物に注目することができたのである。このように、子どもから発信された言葉が文字となって見える事で、子どもの主体的な活動を促す環境となった。

加えて、自分の言葉が掲示されたことで、友達に伝わる喜びや掲示される喜びを子ども自身が味わうことになり、字を書きたい意欲が生まれ、文字への関心が高まる契機となった。

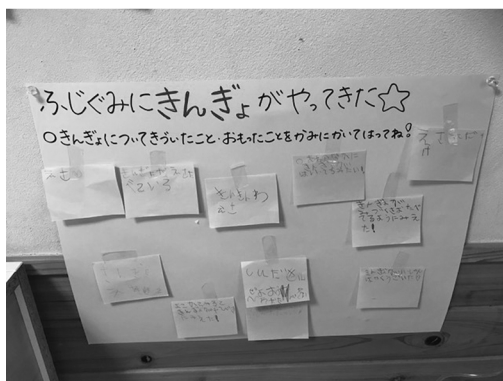


写真2 子どもの言葉の掲示

事例3 〈SS4・活動/項目17：微細運動/指標3.1 観察時間中、少なくとも10の、状態がよく発達にふさわしい微細運動の遊具/教材を、最低25分は使える〉への注目

◎注目した理由

これまで微細運動にかかわる遊びは用意されていた(例：ひも通し、パズルなど)。ただ、遊びに変化がないため、何度か遊ぶと飽きてしまうという子どもの姿があった。この項目に注目することで、子どもの発達という観点から見た時に、易しかったり、難しすぎたりしていたのではなかったかという気づきが生まれた。

◎環境を変えた点

本指標に鑑み、次のようなコーナーを設けた。箸を使い、細かく切ったストローを器に移し、制限時間内に移し替えられるか挑戦するか、2人でどちらが早く完了するかという、2種類の楽しみ方ができるようにした。この時、目の前には箸の基本的な持ち方を掲示しておいた。それ以外でも、箸使いを得意とする子どものためにはさらに細かくした素材を移し替える(写真3)、箸使いが苦手な子どものためにはもう少し大きな素材を移し替えるなど、それぞれの発達段階に応じ、自分で難易度を選べるように工夫をした。指先を使って積むサイズ、多様な色の積み木のコーナーも設けた(写真4)。



写真3 箸使いコーナー



写真4 小型カラー積み木コーナー

◎子どもに見られた変化

遊びに対して自分で難易度を選択できるようになり、すぐに飽きてしまうことがなくなった。たとえば、多様な色の積み木を置くことで、同じ色を集めたり、いろいろな色を混ぜて鮮やかな作品を作ろうとしたりするなど、子どもが遊びを発展させていく姿が見られた。遊ぶ方法、ゲームの方法が複数用意されていることで、遊び方が多様になるだけでなく、遊びを続ける中で子ども自身が新たなルールを生み出すという主体性が現れてくるようになった。

本指標は10種類の微細運動にかかわる遊びがあるかどうかを見るものであり、保育者がクラスの子どもの実態、発達段階に応じて10種類の微細運動を考えようとするきっかけとなった。その結果、微細運動にかかわるコーナーが質・量ともに充実することにつながった。

事例4 〈SS4・活動/項目20: 積み木/指標5.1 3人の子どもがそれぞれに遊ぶのに十分な広さ、十分な量の積み木と3種類の付属品がある〉への注目

◎注目した理由

以前は、室内に一般的な積み木がケースごとに棚に置かれ、使うときに保育室の中央に出し、遊びが終わったらケースに戻し、棚に片付けるというやり方をとっていた。それなりに子どもたちは遊ぶが、特に何を作ろうというイメージもなく、単に高く積んだり横に並べたりするという遊び方が多かった。時には飽きてしまい戦いごっこになってしまうこともあった。

◎環境を変えた点

積み木のそばに、動物のフィギュア、人形等の付属品を備えた。クラスによって付属品は

様々で、子どもの興味・関心やその時期に応じたものにかかわる付属品を保育者が用意した。クラスによっては子どもの意見から付属品を揃えていった。

また、壁に目盛のついた紙を貼っておき、自分の積んだ積み木の高さを測ることができるようにした。



写真5 積み木と付属品による街づくり



写真6 高さを競う遊び

◎子どもに見られた変化

付属品を置くことにより、積み木と付属品を結び付ける遊び、たとえば積み木のみで遊んでいた時には単体のビル作りであったものが、付属品を置くことでビルや駅などが複数出来上がり、街づくりに発展していった(写真5)。また、保育室掲示として目盛りを貼っておくことにより、積み木の高さを測るようになり、自然に高さに関心を持つ機会が増えた(写真6)。

積み木コーナーを保育室の隅に常設としたことで、その他の活動の大きな妨げにならなくなり、翌日に昨日の続きから積むことが可能になった。街づくりが継続したり、より高くより複雑な構造のものが完成したりすることにもつながり、遊びの連続性が担保されていった。

このようにコーナーを作ることで積み木遊びが質・量ともに発展し、保育者が言葉をかけることで子ども自身の世界観がさらに広がっていく姿が見られ、子どもたちの発想を広げていく保育者のかかわりについて考える契機ともなった。

事例5 〈SS1・空間と家具/項目3：遊びと学びのための室内構成〉及び〈サブスケール4・活動〉への注目

◎注目した理由

3歳児のクラスでは、子どもの身支度をする場所と遊ぶ場所が明確に区分されていないために、「僕の作った積み木がつぶされた」、「ブロックを蹴られた」などのトラブルが頻繁に見られた。

遊具や教材の量や種類が少ない保育室の場合、子ども同士でのおもちゃの取り合い、遊びに飽きて友達同士でじゃれ合いが始まるなどの姿が見られていた。

◎環境を変えた点

3歳児のクラスでは遊びのコーナーを設け、子どもたちの朝の身支度と遊びが干渉し合わないようにした。

遊具の量や種類の少ない保育室ではスケールに示された項目と指標に沿って、コーナーを設け、遊具や教材の量や種類を増やし、難易度を変えて遊べるようにしていった。

◎子どもに見られた変化

3歳児のクラスでは、遊びの邪魔をされたことにより発生するトラブルがなくなった。

コーナーを整備していったクラスでは、取り合いにならず遊べたり、自分のレベルに応じて挑戦したりするようになった。

事例6 家庭との連携の発生

年長児クラスでごっこ遊びのコーナーを設けたことで、子どもがごっこ遊びに打ち込む姿が見られるようになった。遊びが進んでいく中で、ある子どもが家族と行った回転寿司の経験から、お寿司屋さんごっこがスタートした。最初は、絵に描いただけの寿司であったが、ある日に子どもから「寿司のシャリをもっと本物のようにしたい」という意見が挙がった。その話を子どもが家庭で保護者に伝えたところ、保護者による素材の提供(梱包の緩衝材で使われている発泡スチロール)があり、制作された寿司が立体的になり、よりリアリティを伴った回転ずしごっこに進化した。

事例7 園内研修への導入

平成30年度上半期に担任経験1～3年目を対象に、スケールをもとにした保育室環境の構成を考える機会を設けた。クラス担任が現在の環境でうまくいっていることと、課題と感じていることや相談したいことを整理しておき、スケールを用いて評価観察を行った。事後、スケールの項目に照らし合わせながら振り返りを行ったことで、次はどの指標に基づいて環境を更新していけば良いかが担任自身にわかり、翌日の環境構成からすぐに改善に取り組むことができた。

(3) 事例の考察

7つの事例が示すように、サブスケール・項目・指標を辿りながら保育者が環境構成を考えていくことで、次のような変化が見られた。

まず子どもについていえば、遊びのコーナーがあることで、それぞれの遊びがその他の活動に干渉されにくくなり、遊びが途切れることが少なくなった。トラブルが少なくなり、子ども同士の人間関係が安定してきた。遊びで生まれた作品をそのまま翌日以降に残すこともでき、遊びの連続性が保たれることで遊びが深化していった。掲示を工夫することで、自らの思いを振り返ったり、遊びのヒントにしたりできるようになった。そうして、子どもたちが自分で遊びを選択するサイクルができてきた。そうすると「こんなアイデアを付け加えたい」という子どもの新たなつぶやきや発想、「～がしたい」「やりたい」という意欲が生まれてきた。家庭での経験が遊びに反映されたり、園での遊びが子どもにとって楽しいものになると保護者に伝わって保護者からのアイデアが遊びの展開に生かされたりするという、家庭との繋がりも生まれた。

保育者についていえば、子どものつぶやきを拾い上げ、コーナーを更新していくことができるようになった。その時スケールの特定の項目の指標に注目しながら、他の項目や指標との繋がりにも目がいくようになった。サブスケール、項目、指標と辿り、複数の視点をもって環境構成を具体的にイメージできるようになった。

スケールが取り入れられたのは、園がそれまでの保育を変えていこうとする時期であった。それは、「何をさせるか」という内容重視(コンテンツベース)の保育から、「何が育っていくか」という資質・能力に注目する保育(コンピテンシーベース)への転換期であった。定められたカリキュラムに沿ってその内容を例年こなしていく20年来のスタイルから、「子どもたちが主体的に遊び、学ぶ保育」、「保育者が子どもの姿から考える保育」へ変わっていこうとしていた。

だからこそ、保育者がスケールに沿って環境を変えると子どもの姿が変わるという経験が必要であった。環境を変え、それによって生じた子どものつぶやきを拾い、スケールの項目や指標を念頭におき子どもと共に環境を「更新」していくことが、子ども主体の活動を促す保育技術の向上となる。スケールは「評価」というより「手引き」であり、その使用は保育者に「活動を通じて何が育つか」を意識させ、保育者の資質向上を可能にするのである。

(4) 今後の課題

まず、コーナーを設けるなどして多様な遊びが保育室内に存在すると、多数の子どもには遊びの選択を可能にして主体性を発揮させる一方で、特別な支援を必要とする子どもの中には、過度の視覚的な刺激として受け止めてしまう子どもがいることである。おもちゃやコーナーが目に入り、そちらに興味や関心が向かい、「指示や保育者の話が入らない」場面が観察されることがあった。このようなタイプの子どものために室内環境はどうあるべきか、どんな手立てが必要なのかを探ることが、一つの課題である。

二つ目に挙げられるのは、保育者によっては、スケールを用いても、子どもの姿から遊びの展開のために次にどのような環境構成をすれば良いかを読み取っていくことが難しいことである。特に、これまで遊びのコーナーを作る室内環境を観察した経験が少ない若手保育者は、アイデアが浮かびにくい。

この二つ目の課題については、スケールの使用に限ったものとはいえ、たとえばエピソード記述であれドキュメンテーション作成であれ、保育の改善に向けて何らかの手法を採用するときに必ず現れる問題と理解できる。保育者集団は均一ではなくそれぞれの得手不得手があり、経験の差が存在するからである。したがってこの二つ目の課題に対しては、研修を重ねていくしかない。スケールの場合は、個別の保育者がとりあえず自分なりに「手を付ける」項目を選び、指標に沿って自分が現在実践できるレベルから始めて、次の段階のレベルの段階に挑戦するという方法が取れる。この時大切なのは、保育者の個別の課題とするのではなく、同僚や指導的な立場にある園のリーダーとの問題の共有である。

最後に、スケールはアメリカで開発されたものであり、日本のナショナルカリキュラムすなわち幼稚園教育要領等を念頭に作成されたものではない。また、保育施設においては設立の理念やそれに基づく教育方針を含め、当該園の置かれている状況との齟齬をきたす場合がないと

はいえない。

とはいえ、幼稚園教育要領等で示されているねらいと内容が、スケールの項目や指標によって具体的に理解できることが多い。一例を挙げれば、事例2の積み木遊びの中で見られた子どもの姿である。平成29年告示の幼稚園教育要領等の改訂・改定の中には、10項目の「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が挙げられている。この10項目の一つに「数量、図形、文字等への関心・感覚(をもつ)」があるが、積み木遊びの中で現れた子どもの姿はまさにこれに相当するものであった。今後は、この10項目の「育って欲しい姿」を常に念頭に置き、スケールの項目と要領や指針等の内容を参照し、子どもの姿を関連づけていくことが必要となる。

4 総 合 考 察

本稿では、『保育環境評価スケール』を用いて保育の質の改善に役立てた事例として、高槻双葉幼稚園の数年にわたる取り組みを示し、スケールを用いることが保育実践の改善につながっていくプロセスを明らかにした。

当該園では、スケールが手引きとして使われ、保育の質を向上させていくためのプロトコルあるいは共通言語として使われている。この園に限らず、大阪府私立幼稚園連盟教育研究所の第23次プロジェクトで示されたように、スケールの項目及び指標を手掛かりに環境を変えると、子どもの遊びの姿が変わる。その手応えは保育者の喜びにつながり、「環境を変えたことは子どもにとってどのような意味があったか」「子どものどのような育ちにつながったか」を考える契機となる。保育者は、「環境の何をどう変えたこと」が、子どもの「何が変わり、何が育ったか」につながったのかを考えるようになり、そのプロセスが保育実践の内容を向上させる。具体的には、たとえば絵本や遊具が増えたり効果的な掲示がなされたりするなど保育室内等の物的環境が整えられてゆき、子どもに現れた変化に対する保育者の感受性が増していく。保育者が整えた環境に関わる中で子どもの「つぶやき」が生まれ、そのつぶやきを保育者が受け止め、環境を更新していけるようになる。

スケールは園内でのお互いの保育を評価するためにも用いられる。このとき、評価する者と評価される者が、相互交流を行うことが重要である。評価する側と評価される側の循環性が、保育の質の数値化に対する抵抗感を和らげ、表れた数値を手掛かりとして前向きに受け止められるようになる。

このように保育環境評価スケールが、評価を改善に結びつけ、実践知の言語化のツールとして用いられていることが示された。今後の課題として、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領との対照を行い、日本の幼児教育・保育とスケールの馴染みを強めていくことが挙げられる。

注

- i) 幼稚園型認定こども園 高槻双葉幼稚園(大阪府高槻市) 主事

文 献

秋田喜代美・佐川早季子(2011)「保育の質に関する縦断研究の展望」『東京大学大学院教育学研究紀要』第51巻

pp217-234

野口隆子(2009)『クラスルーム評価システム(CLASS)の検討—日本版 SICS との検討—』保育環境の質尺度の開発と保育研修利用に関する調査研究 平成21年度総括研究報告書 厚生労働省科学研究費補助金 政策科学総合研究事業 pp 129-135

Harms, T., Clifford, R.M., & Cryer, D. (1998) *Early Childhood Environment Rating Scale - Revised Edition* Teachers College Press

Harms, T., Clifford, R.M., & Cryer, D. (2015) *Early Childhood Environment Rating Scale - 3rd Edition* Teachers College Press

大阪府私立幼稚園連盟教育研究所(2014)『保育の評価と質の向上～保育環境評価スケールを用いて』研究紀要

埋橋玲子(2018)「諸外国の評価スケールは日本にどのように生かされるか」『保育学研究』第56巻1号 pp68-78

